

教育研究集刊

第四十九輯第三期 2003年9月 頁195-219

空言無物、行之無悟？—— 課程行動研究中的實踐反省

林佩璇

摘 要

課程行動研究受到重視乃是認為課程活動中教師必須更有系統地從事慎思以進行課程改進。本文首先說明自從 Dewey 區分反省和例行實踐後，反省在實踐上的重要性益受矚目，然而反省是如此抽象，教師要反省什麼？反省至何種程度？才能表現出專業智慧，進行有效的知識宣稱？本文主張實踐反省既不是空口白話，也不是各說各話，而是教師在特定的脈絡下，主動投入社會系統中進行慎思和專業對話，產生視野轉化的過程。而反省的面向不僅在解決課程實踐問題，更要從是否增進教師的理解和改進課程實踐所在的情境等面向作思考。反省的深度則要超越技術層次，從不同課程觀點進行經驗交流，以刺激自我理解和解放的學習。最後，作者說明儘管目前的確潛在著阻礙教師反省的因素，而產生一些假釐清的現象，然而察覺這些限制——行之有悟，正是提昇教師實踐反省的趨動力。

關鍵字：課程行動研究、課程實踐、實踐反省

本文作者為國立臺北師範學院課程與教學研究所助理教授

電子郵件為：phlin@tea.ntptc.edu.tw

投稿日期：2003年4月8日；採用日期：2003年8月15日

Talking about Nothing, Doing without Thinking? ——Reflections in/on the Practice of Curriculum Action Research

Pei-Hsuan Lin

Abstract

Reflection is very important in curriculum action research. However, few studies have empirically investigated the nature of reflection. As a result, many questions remain unanswered. For instance, what in particular ought to be reflected on by teachers? What inspires concrete plans during the process of reflection? To what degree should deliberation by teachers incorporate the critiques of the institutional contexts in which they work? To explore these questions, the author analyzes the characteristics and levels of reflection in curriculum action research and articulates several obstacles that prevent teachers from engaging in reflection.

Keywords: curriculum action research, curriculum practice, reflections in/on practice

Assistant Professor, Graduate School of Curriculum & Instruction, National Taipei Teachers College

E-mail: phlin@tea.ntptc.edu.tw

Manuscript received: Apr. 8, 2003; Accepted: Aug. 15, 2003

壹、前言

課程行動研究緣自於對傳統課程研究的反思。以往，課程研究是奠基在學術研究的基礎上，採取由上而下的研究——推廣——採用模式，以學者專家作為研究主體，研究者負責課程研究發展工作，保持研究的客觀，目的在建立普遍原理原則的理論知識，以作為學校和教師課程實踐的依據（張芬芬，2001；蔡清田，2000）。近年來，此種由上而下發展模式備受批評，認為過去課程革新步伐緩慢，不能因應社會變遷的需求，探其原因在於傳統課程研究忽略實踐人員主動的角色和知識基礎，Schwab（1969）乃從課程是實踐（practical）的概念，肯定了教師對於課程過程的貢獻，他將焦點關注在教師做決定的慎思（deliberation）過程上。這個概念下，Connelly（1972）將教師視為是「使用—發展者」的觀點，確認了教師在採用（adopting）、修改（adapting）與發展適合教學材料上有作決定的功能。Elbaz（1981）指出在課程發展中，教師需要作各種複雜的行動與決定，而這些是過去研究所忽略的。

課程行動研究主張學校教師應發揮自主的功能，而不是課程研究中的物件、客體。教師不應只是外在知識的傳遞者，更應能從經驗和反省中，作為一個主動的個體，表達課程決定過程中所建構的思想和想法。換言之，反省是課程實踐的核心，誠如 Reason 和 Bradbury（2002）所說的，課程行動是要導向實踐的結果，和創造一個新的理解型式，而缺乏反省的行動也只能稱得上是盲目的活動。確實，自從杜威區分反省和例行實踐後，反省在實踐上的重要性益受矚目，依 Stenhouse（1975）的觀點，教師作為一個研究者，必須突破有限性的專業，對課程實踐進行反省，以作為擴展性的專業的基礎。Schön（1983, 1987）更將教師稱為反省實踐者（reflective practitioner），更說明反省在行動研究中的核心地位。以 Schön 的觀點，課程實踐是一種專業的藝術（professional artistry），當面對一些不明確或是衝突的情境，反省成了超越事實、原則的技術應用，是獲得更深理解的重要機制。

儘管反省在課程行動研究上的重要一再受到強調，然而教育人員在進行課程行動研究時，卻存在著許多問題：反省是如此抽象，這樣的心理歷程如何加以描繪，是否教師說出一些意見，表達了一些看法，各自表述便表示已經具備反省的

本質了？反省過程中有無一些特性以導向課程行動計畫？或者只是空口白話？其次，教師要反省什麼？那些是課程行動研究中關心的問題核心？再者，教師的反省至何種程度？我們也察覺到，並不是教師進行了行動研究，課程必然導向更好的改變。Feldman 和 Atkin（1995）研究也證實如果教師沒有建立在主動反省的慎思上，行動研究可能只是滿足了一時的好奇或應付趨向，在幾分鐘熱度後，很快地便會褪色。為回應上述的問題，本研究首先探討課程行動研究中實踐反省的必要性；其次分別討論反省在課程行動研究中的意義及特性、反省在課程行動研究中所涵蓋的面向；實踐反省的層次；最後分析影響教師實踐反省的因素。

貳、實踐反省在課程行動研究中的必要性

課程行動研究的興起主要源於對傳統課程研究的批評。認為傳統的課程研究建立在科學理性觀點基礎上，期能廣泛地應用於不同的情境和脈絡中。因此教師在研究體系下，毫無疑問地遵從學術研究的發現。也因教師缺乏對自我實踐的反省，而多將注意力集中於枝節的問題（Bullough, Gitlin, & Goldstein, 1984）。Bullough 等人（1984）將傳統研究模式中，教師角色特徵稱之為技術性的空腦袋（technocratic mindlessness），教師的角色成為協助學者專家主要工具，教師也成了課程研究或發展中被控制的小單位（Kirk, 1990）。Habermas 認為此種技術導向的課程發展方式是植基於控制、預期、及績效的標準，而將之稱為「工具理性」。在工具理性下，教師的工作偏重技術性的任務，努力以赴達到外在的標準時，導致缺乏主動反省的態度傾向。然而矛盾的是，雖然教師不被認為是課程知識的建構者，但是，在承擔課程實踐的失敗上，卻又被賦予相當大的責任（Elbaz, 1981）。此也是 Schwab（1969）何以將實踐作為核心概念，關心教師在課程決定中的慎思過程；而 Schön（1983, 1987）將教師稱為反省實踐者（reflective practitioner）的理由。

Stenhouse（1981）也認為課程要邀請教師採用研究的立場來導向他們的工作，以嚴格的實踐反省作為專業發展的基礎，因此他認為課程行動研究為「有系統並持續地探究、計畫、和自我批評」，是能接受公開的批評；並對其適切性作實

徵的檢視。換言之，他主張每個教室都是實驗室，可以進行課程的假設、計畫和實施。而每一位實踐者都是教育科學批判社群的一員。而 McKernan 在《課程行動研究》一書中，將課程行動研究定義為：

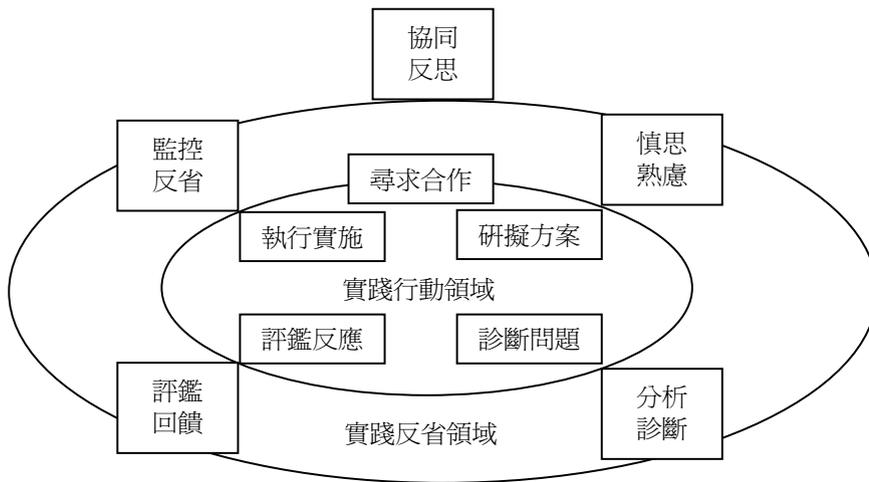
一個人在特定問題領域中的反省過程，希望改進實踐或個人的理解，而由實踐者主動進行探究——首先，清楚地界定問題；其次，擬定行動的計畫——包含對問題採取行動的假設檢驗，以了解行動的效果。最後，參與者將其發展過程和結果所作的反省公開呈現出來。行動研究即實踐者改進實踐的自我反省科學。(McKernan, 1991: 5)

Elliot (1991) 說明他個人參與人文學科方案 (Humanities Project) 時，反省成了課程實踐重要的核心。首先教師會對實踐上的問題先進行研究，以作為他們教學改變的基礎，了解問題的過程、教學策略的決定等，因此反省引發了行動 (action)。其次，教師對實踐問題作了改變之後，便要進行自我督導以了解解決的有效性，而評鑑便成了修正的依據，行動又成了引發反省的動力 (Elliot, 1991: 23)。如以蔡清田 (2000: 33) 所揭示的圖 1，更能展示反省與行動在課程實踐中相互依存的關係。

儘管行動研究倡導者不斷地強調以實踐反省作為行動研究的核心基礎，然而，長久以來課程研究習慣 (或習性) 的改變也不是一蹴可及的。行動研究雖然努力以縮短理論和實踐的鴻溝，但在面臨研究上的嚴謹性和經驗兩難的問題時，實證主義的技術理性 (technical rationality) 總是成為一個重要的決定依據。研究過程中步驟的嚴謹性，結果的可操縱性，無形中便決定了知識或理論的價值 (Friedman, 2002)。「純粹科學所產生的理論乃是應用科學用以解決生活問題的重要來源」，此一假設仍然一直支配著行動研究。參與行動研究的學校實踐者仍將行動研究當作線性的問題解決方式，常不自覺地固著於「技術性的行動研究」 (technical action research) (陳惠邦, 1998; 蔡清田, 2000; Carr & Kemmis, 1986; Grundy, 1982/1988)。

然而課程行動研究關心的是日常生活中的共同需要，需要實踐者參與所有的研究過程，提出個人的關心和問題，參與活動的規劃，從日常活動中獲得某種程

度的解放，成為社會中一個自主且負責任的個體，因此其價值不是來自技術上的運用，或外在結果的判定，而是課程實踐本身帶引出來的意義（Park, 2002: 81）。Elliot（1991）便極力強調行動研究和學術研究不同的地方，就在於區分其內在於實踐的價值（values internal to a practice）和外在於實踐的價值（values external to a practice）。所謂外在的價值是以結果表現來斷定其合理的地位，如果未達到效果，便可以另一個方式加以取代。而內在於實踐的價值，則是連結到一個特定的實踐中，它關心到人在參與課程實踐中的生活價值。換言之，行動研究的焦點是放於實踐者在專業實踐下的自我反省（Losito & Pozzo, 1997）。課程行動研究是課程實踐的再概念化：不僅要分析，而且要批判地認知各種優勢、缺點、和可能性（Rosas, 1997: 220）。簡言之，課程行動即是課程實踐的研究，是教師在特定的學校情境中，對課程實踐問題進行有系統並持續地探究、計畫、和自我批評的過程，希望改進課程實踐和個人的理解，並將其發展過程和結果所作的反省公開呈現出來，形成紮根課程理論（grounded curriculum theory）。



資料來源：蔡清田（2000）。教育行動研究（頁 33）。臺北：五南。

圖 1 實踐反省在行動研究中關係圖

概括而言，反省是就教師在課程實踐上的問題進行判斷和慎思的過程，它在課程行動研究中發揮了兩個基本的功能：第一作為意義的探索。傳統的課程研究由理論學者所設計，期能廣泛地應用於不同的情境和脈絡中。相反地，行動研究主張依據教師和學生的實際需要，對教育現象產生新的理解；而反省則是在行動中賦予課程新的意義。其次，它是行動的依據，行動研究強調教師的實踐智識，認為課程方案目標是辯證的，不是固定的。行動研究透過反省不僅可以澄清個人的價值，更能引導未來的行動。

參、實踐反省的特性分析

課程行動研究以課程實踐改進為主要的關心焦點。Kemmis (1988) 說明實踐的問題，因關心到具體的教材、特殊情境中的人事物，因為時有變動，無法以通則理論作全面的理解。Rosas (1997) 從六個層面來說明課程實踐的複雜性：一、個人的層面——教師個人的歷史、顯見的經驗、技巧和限制所形成的個人專業信念。二、機構層面——學校工作環境及關係。三、人際面向——教師和學校中師生、家長的關係。四、社會層面——課程實踐所在的更廣社會空間。五、教學的層面——教師的特別需要。六、價值的層面——教師已有的信念和特定的價值取向。因此課程實踐是在特定時空環境中出現的，教師在紛擾的，充滿複雜、不確定，甚至價值衝突的教育情境脈絡與課程活動中進行判斷並採取行動。Schön (1983) 從相對於技術性的觀點，說明實踐是一種反省理性，認為從行動中的反省過程，實踐者(如教師)，可以對自己的行動產生更深的理解，並擴展專業能力。反省在課程實踐中意指教師對其知識、價值以及行為的過程與結果加以回顧、呈現、分析與辨別。因此，反省不只是客觀地反映現象，還要就其中的矛盾、衝突、不合理之處加以批判分析，並從更高一層的辯證思考獲得啓蒙與解放(陳惠邦，1998: 61)。因此，反省在課程實踐中，不僅在理解什麼是課程，也在協助教師了解成爲一位課程實踐者的意義或角色定位(Carson, 1995: 51)。簡言之，實踐反省是教師在特定的脈絡下，主動投入社會系統中進行慎思和專業對話，產生視野轉化的過程。

一、實踐反省植基於特定的情境脈絡

行動研究是一個人特定情境和問題領域中的反省過程，因此反省不是純粹的心理或個人歷程，而是行動導向的社會脈絡歷程（陳惠邦，1998；Kemmis & Wilkinosn, 1998；Zeicher & Liston, 1987）。它提供了解個人和情境脈絡的關係，即在情境中，個人如何與人互動來改進課程實踐問題。此種情境脈絡的反省特性奠基在 Schön 的假設上，認為複雜的實務問題需要特定的解決之道；這些解決之道只能在特定的脈絡中發展出來，並不能任意的用到其他脈絡中，但是它們可以被其他實務者視為工作假設，並在他們自己的學校環境中進行檢驗（引自夏林清，2000）。也因此，反省必須敏於察覺情境的變動性作一整體的覺知，課程改革在教育情境下是一個模糊的概念。因此課程革新總是留下一些空間供不同的詮釋（Winter, Lee, Bishop, Maisch, McMillan, & Sobieschowska, 1997）。在課程實踐中，透過反省才能協助教師察覺情境的變動及其限制，以重新評估不確定性、質疑、或是衝突，傾聽不同的觀點，摒除成見，更深入地去了解問題，面對問題，覺知個人應具備那些能力來處理一些非預期的情境（Mayer, 1997: 18）。再者，在行動中反省或是對行動的反省，需要對整體情境的覺知（perception），所謂整體的覺知是一種主動和意義建構的過程，它可免於受限於傳統研究中支離原則的桎梏，以一個更整全的圖象來詮釋課程的完整性（Trumbull, 1986）。

二、實踐反省是個人的主動投入

Deakin University 於 1981 年舉行的行動研究會議中，將行動研究定義為有系統的計畫行動，並系統地進行觀察、反省和改變。參與者在行動中必須投入於所有的活動。此定義反映出 Lewin 學派的觀點，認為行動研究隱含在研究的社會模式中。而行動研究涵蓋了計畫、行動、觀察及反省等階段活動（Carr & Kemmis, 1986; Grundy & Kemmis, 1981/1988）。

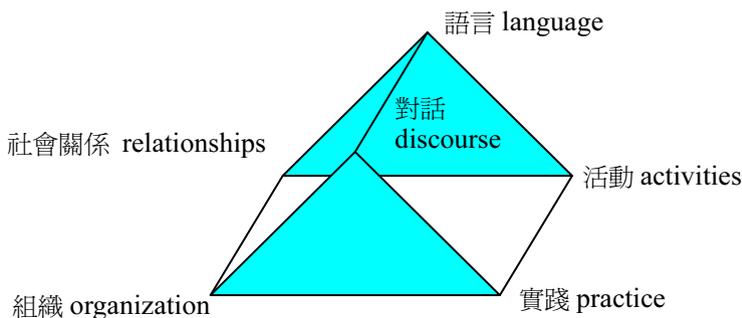
傳統上，課程研究獨立於課程實踐者之外，由外在專家所控制和執行。在此型式的研究下，不能反映課程實踐者的責任。相反地，行動研究被視為參與投入的研究，建構一個環境以鼓勵教師主動投入學習和探究的過程中，不是在研究課

程實踐者，亦非為實踐者作研究，而是由實踐者進行研究；是教師主動投入組織及建構知識的歷程（Hart, Taylor, & Robottom, 1994）。在參與的過程中，包含熱情與精力的投入（Sach, 2000），以協助教師採取行動來了解課程目標、方法和相關的資源，並產生新的知識技能和態度來扮演個人的角色（Greene & Southare, 1995; Hart, Taylor, & Robottom, 1994）。

三、實踐反省是慎思對話的過程

行動研究者認為在課程實踐中要尋求統一的客觀知識是不可能的（Reason & Bradbury, 2002: 2）。因此，課程行動研究的螺旋歷程中，所有參與者彼此間的「對話」，深切影響著行動成效與改變歷程。對話是由一特定群體所接受的互動、評價、思考、信念、讀、寫、說等方式，它包含了人際關係和社會物資分配的觀點；也連結了權力關係和階層結構，期望引導社會進步，因此對話不僅由社群所決定，也植基於社會關係的架構中（Jennings & Graham, 1996），此即為 Schön 所強調的——行動中反省的反省。反省不再只是現象的描述方式，更作為一種對話的理解（Jennings & Graham, 1996）。

若以 Kemmis 和 McTaggart（1988: 40）的觀點來說明，則更能顯示課程實踐是由語言形式、活動形式、和社會關係形式經由論辯過程所組成的。如圖 2 所示：



資料來源：Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). Introduction. In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.), *The action research reader* (3rd ed.) (pp. 1-23). Victoria: Deakin University.

圖 2 行動研究中對話和其他因素的交互關係

語言在一個獨特的情境採用一個獨特的有次序的形式；此種有次序的語言形式便形成對話（discourses）。要改進實踐必須改變對話。而此種改變是一個有系統的慎思過程，要維持此種改變的歷程，便需隨時察覺在語言對話間、活動實踐間、社會關係和組織形式間的改變，以啓引下一個可能的改變過程。

此觀點呼應了 Argyris 和 Schön（1991）的主張，認為課程行動研究的「對話」是雙徑學習（double-loop learning）的過程，透過螺旋循環的歷程，不斷進行真理的探求，雖然無所謂最終、最美的真理，但在解構、建構、再解構、再建構的循環辯證歷程中，可使參與者獲得不同程度的感受與促發，關注到現行結構中的文化特性（Somekh & Thaler, 1997），慎思對話即在將單純的交互作用提昇並轉化為參與、溝通及同理理解的過程，擴展對課程實踐文化特性的覺察，創造一個新的對談和思考空間（Jennings & Graham, 1996）。

四、實踐反省有助於產生視野轉化

課程行動研究旨在改進課程品質，因此研究發現要能趨使教師產生更進一步的行動。Zeichner 和 Gore（1995）曾分析了行動研究中的四種反省類型：1.學科觀點強調轉化學科知識為學生的理解；2.社會效能的觀點強調藉由研究發現能細密地應用為課程策略；3.從發展的觀點，敏於察覺學生的興趣、思考、和發展的型式以強化課程；4.從社會認知的觀點，強調反省學校的政治、社會脈絡以導向平等和社會正義。他說明在此四類型，以往的反省多置於學習的結果表現、研究發展的直接應用、和學習策略的建立上，但他強調的是建立一個對等情境，以刺激自我理解和解放的學習，支持教師的專業和成長；因此研究的目的不只是從研究發現作行為的直接表現，更重要的是了解實踐在社會中之意義（Fenstermacher, 1986; McKernan, 1996），試圖轉化傳統上對專業文化的認定，因此 Elliot（1991）認為反省是學習作視野轉化（perspective transformation）的過程，轉化的內涵不僅包含了經濟結構內容和形式的轉化、政治生活內容和形式的轉化，也是文化的內容和形式的轉化（Kemmis, 1996）。

反省便藉由一些矛盾的察覺、社會期望中的角色疏離，將個人關心的課程議題連結到其他社會議題中，作為一種解放的過程，以了解先前的假設，是如何限

制我們觀看自己 (Mezirow, 1981/1988: 145)。視野轉化類似 Habermas 的解放理性，或是一般所說的後設學習 (meta-learning)，使學習者對他們的學習更具察覺性及敏銳度，以了解先前的假設，支配原則、角色和社會期望的文化假設，作一批判的覺醒 (Webb, 1996)，重新建構一個涵蓋更多經驗的新理解，重新檢視教師視野，以產生「文化革新」(culture innovation) (Mezirow, 1981/1988: 145)。

肆、實踐反省的面向

課程實踐不只是包含課程本身，也包含了課程所在的環境脈絡及其他實踐的面向，如 Harrison (1979, 1981) 便曾說明一個課程實踐除了課程本身之外，尚有學校結構、人的互動、資源系統、及外在環境（如教育系統外的政治、經濟等）要素。Kemmis 和 McTaggart (1988: 29) 也認為對實踐的改進必須了解一些事項：

1. 必須相當清楚我們現在正在做什麼——能對目前從事的事情加以描述；能夠了解據以描述的理論依據；也必須知道目前所做的事何以是建立在這些理論上；
2. 必須了解自己的價值，何以我們的價值朝向特定的活動；
3. 必須知道工作情境所在的更大學校和社會脈絡，個人、社會、文化如何形成及再形塑；
4. 必須了解學校的歷史——學校此一機構如何在歷史中形塑，不僅要知道學校內改變了什麼，也要知道改善的過程和限制；
5. 對自己歷史的了解——了解個人的教育史，我們所形成的教育觀和個人工作的方式，如何配合及反映所在的教育或社會文化情境。

以此觀點，實踐反省除了自身外，要放入一個更大的圖象下——對實踐工作和可能的工作，對做了什麼和應該做什麼有一個更深、更廣的自我批判的觀點 (Kemmis & McTaggart, 1988)。此也是學者一再強調的行動研究在改進人的實踐、人對實踐理解、和實踐所在的情境 (陳惠邦, 1998; 蔡清田, 2000; Kemmis, 1988)。因此，反省在課程行動研究上也可從解決課程實踐問題、增進教師的理解、和改進課程實踐所在的情境三個面向作思考。

一、解決課程實踐的問題

實踐導向是課程行動研究的起源，也是教育行動的主要特徵，行動研究以實踐為探究對象與目的，是課程實踐的再概念化，反省旨在協助教師思考行動策略中的優劣，以求改善教育實務（陳惠邦，1998；蔡清田，2000；Kemmis, 1988）。因此，行動研究最大的特色之一，便是針對工作情境中所發生的問題，以可能解決問題的方法作為變數，並從研究過程中來驗證這些問題解決的效度（蔡清田，2000：47）。Zeichner 和 Gore（1995）的研究指出行動研究不僅能使教師在教學上的思慮變得更周全；且更敏銳地察覺學生的想法。許多實徵研究都指出行動研究乃是因於面臨一些實務上問題，因此，當發展出的行動策略是否能改進研究者所關心的課程實踐問題，為反省的第一個核心向度。

二、增進專業理解

Stenhouse 和一些英國學者認為（Elliot, 1991）教師進行行動研究以解決課程問題的同時，要了解自己的教育意向和行動，察覺意向和行動間的一致性。因此行動研究應有助於發展實務理論，增進專業能力（Feldman & Atkin, 1995）。反省即在檢視教師自己是否因為課程行動研究而增進其專業理解：

1.促進角色覺醒：教師能否在工作環境下分享課程經驗，發展出更多的對話和假設，並認知自己從知識的接受者轉化為知識的生產者（Day, 1997; Feldman & Atkin, 1995; Goodson, 1997; Soffer, 1995）。

2.察覺不穩定和限制：所有的實踐均有其環境的個殊性和資源的有限性。在課程行動研究參與中，教師必須重新評估不確定性、質疑、或是衝突，以能更深入地去了解問題，面對問題。反省促成教師認知到有限性，覺知自己需具備更多的能力來處理一些非預期的情境。因此，不確定性反而促使教師更願意去傾聽接受不同的觀點，以作成最後的決定（Chayanuvat & Lukkunaprasit, 1997; Mayer, 1997）。

3.發展專業自信：從事行動研究更能體會學習是一個繼續不斷的過程，藉由此過程，可使教師的知識變得更豐富，且有更強的自我價值感（Lock & Minarik,

1997: 179)。Somekh 和 Thaler (1997) 認為此種價值感，是一種信心的表現，也是建立在平衡的認同感上 (sustain balancing identity)，因在行動研究中，處於機構情境下，個人認同和社會認同一直是教師面對改革時所觸及的難題。在面對課程實踐問題時，教師必須應付不同的社會期望，同時又想保有自己的想法及自主決策角色，行動研究讓教師得以深入了解這些衝突，當教師能維持平衡的認同感時，專業表現上會顯得更有信心，更勇於呈現自己的聲音。

三、改進課程實踐所在的情境

課程實踐總是有一個社會場所，尤其是學校。因此不僅挑戰著個人層面，同時也觸動結構層面 (Sach, 2000)。Kemmis 和 Wilkinosn (1998: 24) 認為實踐由會行動、社會結構、社會媒介和參與者知識四組要素所組成。表 1 說明了實踐反省同時展現在個人和社會參與關係中，共同發現問題，而產生相互關心的過程。實踐反省將個人觀點融入一個更廣的歷史和社會架構中，說明人和行動並不只由意向和環境所形成，而人們也形成意向和環境——換言之，人們是由這個世界的行動所形成，人們也形成行動和歷史。因此，反省必須從參與社會的過程加以檢視，藉由社會過程的參與，增進團體的隸屬感，獲得更多的支持並減少被人操縱和受人控制的感覺，以釋放個人的創造力和批判思考能力 (Corey, 1953)，藉由克服扭曲的偏見、不平衡和衝突來改進課程實踐。

表 1 課程行動中的組成要素及其關係

個人	知識		
	理解	技能	價值
	社會實踐		
	溝通	產品	社會組織
社會	社會結構		
	文化	經濟	政治生活
	社會媒介		
	語言	工作	權力

資料來源：Kemmis, S. (1996: 210).

在個人層面上，教師要具備更多技巧以處理一些立即的實務問題，以改進學校課程教學品質。而在結構上，教師要面對更多利益關係人和經濟效益等社會問題作一個回應。因此，教師要從一般常識上的觀點轉為專業社群的觀點，超越特定問題的習慣性知覺（Sach, 2000），檢視課程所在的學校及社會環境等（Schuyler & Sitterley, 1995）。

Kemmis 和 McTaggart（1988）認為今天的教室、學校、和社會是社會和歷史形成的結果，因此要改進課程實踐，必須同時從社會轉化中來完成，而提出了論辯理論（*contestation theory*），說明課程實踐是一種論辯的過程，經由教師磋商、再磋商加以建構的。因此在行動研究中，教師不再侷限於僵化的課表行事，更有系統地分析學校和教室中的民主權力關係，勇於突破從事改變（Gitlin & Hadden, 1997），從這一個角度而言，行動研究不只是在表達專業價值，也成為一系統的方式以評鑑學校整體文化結構（Davidoff, 1997），促進組織的再造或重組，以因應課程實踐變革之需。

伍、實踐反省的層次

Zeichner 和 Liston（1987）建基在杜威的理論上，曾區分了反省行動和日常行動（*reflective action / routine action*）。他們認為日常的行動是由傳統的外在權威和環境所主導；而反省行動包含了一種主動的、持續、精密的思考過程。亦即，反省的作用在將平日習以為常的一般知識「問題化」（*problematic*），以獲得更深的理解，從新審視問題，產生新的行動力（Carson, 1995）。因此，Mezirow（1981/1988）特別強調反省是轉化實踐的重要依據，而將反省的層次區分為三層次七類型。第一層次是對象的反省，第二層次是意識反省，含情意反省、區別反省、和判斷反省；第三是批判意識的反省，含概念反省、心靈反省、和理論反省：

第一層反省

1. 簡單地對特定知覺、行為意義、和所見所聞的察覺，此即為對象的反省。

第二層反省

2. 情意的反省：對知覺、行為意義、和所見所聞個人感覺的察覺。

3.區別反省：在情境中我們對覺知、思考、行動、和習性因果效力的察覺。

4.判斷反省：在情境中我們對覺知、思考、行動、和習性所作的好惡、美醜、正反等價值判斷的察覺。

第三層反省

5.概念反省：批判意識是一種「察覺的察覺」。例如當有一主張提出「小朋是壞孩子」，而反省則是要問，用「好或壞」來評定小朋是否為一個適當的概念，此即為概念的反省。

6.心靈反省：引導思考是否用很有限的資料便輕率地作了判斷（包含那些影響我們覺知、思考、和行動的興趣和期望）。

7.理論反省：察覺到輕率作判斷的理由為何，是不是我們用了特定的心理學假設或個人經驗所作的判斷，此種理論的反省是觀點轉化的要件。

Schön (1987) 也曾提出反省的三個層級：第一層反省乃在學習運用一些標準的規則、事實和操作程序；第二層反省在將一般的通則應用到問題實例中；第三層反省在發展新的形式理解及行動。Elliot (1993) 認為行動研究中反省是一個複雜的整體性過程，亦將反省分為個人反省 (personal reflection)、問題反省 (problematic reflection) 和批判反省 (critical reflection)。個人反省，視自我為問題情境中的一份子，反省的對象是情境中所發生的事情、現象以及其間可能存在的因果關係。問題反省，視自我為主動且能自主反應的行為者，反省的對象是實踐行為的理由。批判反省，視自我為內在信念與假設的代理者。反省的對象是個人內在「理所當然存在」的信念、假設與價值。換言之，批判強調「意識覺醒」的重要，企圖從「啓蒙」過程中進行課程實踐 (陳惠邦，1998；甄曉蘭，1995)。在反省的過程中，教師們不再把課程實踐的範圍侷限在「如何去做？」(how to do it?) 的問題上，而是觸及「為什麼要做？」(why do it?) 或「研究者們正往何處去？」(where are we going?) 放心地提出課程實踐的意象，為課程革新朝向解放的行動。

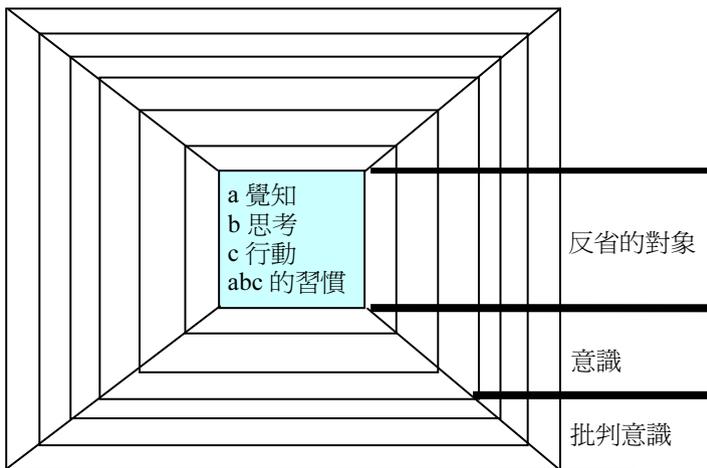
學者的分類雖不一致，但均試圖說明反省作為形塑教師專業判斷上不同的層次，這些分類，和 Van Manen (1977) 早在 1970 年代中期以批判理論為基礎所界定的三種反省層級相互呼應。第一種層級是基於實證分析或行為科學的技術反

省，由此認知活動所產生的知識能解決技術——工具的問題。第二種層級是基於現象——啓蒙科學的實踐反省，由此認知活動所建構的知識能提供實踐取向的行動。在此層級，每一種行動關聯到獨特的價值觀。第三種層級為批判反省，旨在解放實踐行動，作自我決策。歸納上述的分類，課程行動研究中的反省可以概括為三個層次：

1.技術反省：包含事實的認知、原則規則應用的察覺。行動研究在此觀點下強調課程的績效性，是建基於外在因素的考量，而非內發的反省詮釋。

2.詮釋反省：包含情感的、是非判斷的察覺。而課程行動研究可視為從不同課程觀點和取向所作的溝通和教育經驗的研究。

3.批判反省：包含對概念、理論、和結構的再判斷。在此層級，反省結合了道德和倫理規準進入對話和實際行動中。關心課程中的目標、經驗和課程活動所涉及的正義、均等、和實現等問題。而課程行動研究所要追求的是建立一個對等情境，以刺激自我理解和解放的學習。



資料來源：Mezirow, J. (1981/1988). A critical theory of adult learning and education. In *Action research reader* (pp. 143-156). Deakin University.

圖 3 反省的層級 (Mezirow, 1981/1988: 148)

依據上述的分析，教師參與行動研究時，多將反省的焦點置於技術層面，此反映出課程改革未跳脫傳統績效取向，習以行政程序來詮釋課程行動研究的意義，以下更進一步來檢視影響教師實踐反省的因素。

陸、影響實踐反省的因素

課程行動研究是教師在課程實踐中，進行自我探究，不只是將教學連結到學習結果而已，而是在政治、問題、和行動中產生反省以支持教師的專業和成長。然而，誠如 Zeichner 和 Gore (1995: 13) 所指陳的，有著研究的意向是否必然導向更好的改變，就值得再加以探討了。問題的關鍵在於能否突破口號上或技術上的反省真正導入課程改進中。課程發展和改變是一個繼續的過程，出現在一個互動的脈絡中，目前最常聽到的問題是，工作繁忙、時間不足為影響教師反省的主要因素。除此個人因素外，學校結構和社會文化的脈絡也是必須加以省察的。所謂學校結構脈絡為角色和關係的建立，如運作過程、分享的信念和規約。而社會文化的脈絡，指超越教育系統外的研究信念及社會價值。

一、個人對專業認定

行動研究主張讓實踐者表現自己的關心、自己的聲音、作自我查覺、自我省思，不必只作為一個傳播者的角色。然而，教師仍慣常地認為教育是給與知識，因此會特別重視學校學科內容的傳遞，強調基本能力的學習 (Bruner, 1995; Zeichner & Gore, 1995)，無形中將課程發展侷限於特定的目標，尤其是細小的能力指標 (Gitlin & Hadden, 1997)。此現象也反映在國內的課程行動研究中，許多研究者致力於琢磨能力指標和課程內容的對應關係，而忽略了更深層的課程意義。

此外，教師也不認為自己在現有的工作條件和負擔下，仍允許他們從事研究 (陳惠邦, 1998)，我們不難發現，目前許多課程行動研究並不是教師自主的發聲，而是基於外在條件的促使，如教育行政的作業，而迫於產生行動，形成應付外在勢力的危機的處理方式，將對話行事曆化，安排教師在特定專屬的課程發展委員

會中(或班群中)進行討論,完成工作任務的重要性大於花時間作反省(林佩璇, 2002; Zuber-Skerritt, 1996)。此種應付外來要求的危機處理方式,雖可以將原本孤立的個別教師誘導走出教室外,處理立即的問題,然而批評者(Argyris & Schön, 1991; Zuber-Skerritt, 1996)認為這種單徑的學習,並非獨立的思考與表達,著重於正確或錯誤的偵測,是不需要判斷以引導的價值,因此反省的深度自然有所侷限。

二、學校結構的影響

學校一向被認為是行政階層體制下最基層的單位。學校和教師還是仍習慣於遵循層級系統下的權威,因此使得教師較被動並缺乏專業的主張和意象,會儘量配合學校安排的課程結構和行事。目前,學校結構行政安排的行事活動緊密,確實形成教師配合學校行事而備感負荷的現象。再加之,傳統上學校將課程內容的活動和目標也作了明確的分割,使得教師在分隔的空間中獨立進行其單元活動,教室的孤立更造成教師的疏離,少有機會與人分享心得(Gitlin & Hadden, 1997; Losito & Pozzo, 1997; Schuyler & Sitterley, 1995)。教師在課程改革下並非不想超脫權威主義的迷信,但又感於有太多外在的制度限制,因此便採用齊一步調,統一形式的方式來進行課程發展(周淑卿, 2002)。研究發現(Adams, McGonagle, Watts, & Weiner, 1997)當教師進行研究時,行動研究的主題反映出政府決策的意向,而不是教師真正關心的專業問題。教師參與課程方案是為了證明改變,因此以行動研究方式作為自我防衛的策略,以應付上級的評鑑。此現象顯示出學者Davidoff(1997: 100)所稱的「假釐清」(false clarity)現象——將問題所在作簡化的理解以服從上面的期望,這樣的現象正說明學校結構如何影響教師反省的重點和深度。

三、社會文化的影響

人在所有活動的過程中,都在使用知識。而人類知識是經由參與文化型態所獲得的;此種參與使他們能夠成為團體中的一員,表現社會角色(Buchmann, 1987)。社會文化因素係指社會據以判斷行動的一些假設及思維方式。Hall(1996)

指出目前自然科學研究仍凌駕於社會科學之上，認為個體是一個對象，此觀點，嚴重地阻礙教師反省的空間。教師進行行動研究時，常不自覺地落入傳統知識檢證的規準中（林佩璇，2001，2002），不能以更啓蒙的觀點建立對話，取代技術理性的觀點，將課程中的道德、政治、和社會的問題也無形中轉化為技術的議題（Bullough, Gitlin, & Goldstein, 1984），忽略課程實踐中的規範性特質。再者，強調技術所產生的謬誤之一在於將焦點置於方法而非實踐的本質。許多研究者將計劃、行動、觀察、和反省作為行動研究的依歸，在研究步驟上作琢磨，關心要蒐集什麼資料、如何分析和詮釋資料，卻忘記了行動研究要處理的中心是教育理論和實踐間的關係（Grundy, 1997; Kemmis & Wilkinosn, 1998）。因此，不難發現，教師在進行課程行動研究時，仍多忙於教室的一小部分活動中，很少考慮到結構和文化對個人和專業實踐的意義（Noffke & Brennan, 1997），完成任務的取向遠超過專業自主表現的企求。

柒、結 語

臺灣過去十幾年來，自傳統課程發展，開放學校選擇民間出版教科書用書，以迄目前的九年一貫課程推動，釋出「教師即課程研究者」、「行動研究」等概念。主要是認知到過去課程發展產生了理論和實踐的鴻溝。一方面感於課程發展者的理念不能有效地傳達給學校的師生。一方面因由上而下的課程研究通常太抽象，未能考慮到學校的個殊性，因此教師很少能應用課程研究發現。在以學校外部控制課程革新的前題下，學校教師缺乏機會參與課程發展，甚至誤解研究發展者的理念時，他們常會誤用課程革新的教材。最近，社會對教師在慎思的、實際的教育脈絡中，是一個重要而且具有自主性的角色，引起許多迴響，主張學校課程是一種實踐的過程，而課程行動研究乃是教師從課程實踐中產生行動取向的知識，澄清個人的價值，以及對未來的行動產生共識的過程。

目前行動研究雖成為教育人員耳熟能詳的名詞，但不可諱言，在教師專業認定、學校結構、及社會文化上都潛在著阻礙教師反省的因素，產生將行動研究中的合作「分工化」、對話「形式化」、和共識「齊一化」等現象。本文一再強調實

踐反省應作為行動研究的核心概念，如果失卻反省的特性，不僅行動研究變得無意義，甚至可能流於盲從而不自知。而實踐反省絕不是空口白話，更不是各說各話，它是在特定的脈絡下透過教師主動投入社會系統中進行慎思和專業對話，產生視野轉化的過程。作者也進一步說明課程行動研究關心的不僅在於課程實務問題可以立即獲得解決，同時更要行之有悟，增進教師的專業理解和專業判斷，進行有效的知識宣稱，以促動學校及教育環境的再造。以往當課程研究由他人主導時，教師雖然採用既有的課程成品，但是缺少了一份投入的熱情。如果教師發現課程為自己所擁有，有權力改變它，他們的投入自然會更多。我們願意樂觀地相信，透過反省性的行動研究，必定會讓學校課程變得更完備。

參考文獻

- 林佩璇 (2001)。行動研究在課程發展中的理念與實踐，*課程與教學季刊*，5(2)，頁 81-96。
- 林佩璇 (2002，12月21日)。課程行動研究中的教師角色。發表於中文大學，香港教育研究學會 2002 年國際研討會。香港。
- 周淑卿 (2002)。學校教師文化的「再造」與課程改革的績效——對教師協同合作現象的分析。載於中華民國課程與教學學會 (主編)，*新世紀教育工程：九年一貫課程再造* (頁 41-162)。臺北：揚智。
- 夏林清譯 (2000)。行動研究方法導論：教師動手做研究。臺北：遠流。
- 陳惠邦 (1998)。教育行動研究。臺北：師大書苑。
- 張芬芬 (2001)。研究者必須中立客觀嗎：行動研究的知識論與幾個關鍵問題。載於中華民國課程與教學學會 (主編)，*行動研究與課程教學革新* (頁 1-32)。臺北：揚智。
- 甄曉蘭 (1995)。合作行動研究——進行教育研究的另一種方式。*嘉義師範學院學報*，9，頁 297-318。
- 蔡清田 (2000)。教育行動研究。臺北：五南。
- Adams, E., McGonagle, R., Watts, P., & Weiner, G. (1997). Action research and social justice: Some experiences of schools in the inner city. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research* (pp. 85-99). Washington, DC: Falmer.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1991). Participatory action research and action science compared: A commentary. In W. F. Whyth (Ed.), *Participatory action research* (pp. 85-96). Newbury

- Park, CA: Sage
- Bruner, L. (1995). The death of idealism? Or issues of empowerment in the preservice setting. In S. E. Noffke & R. B. Stevenson (Eds.), *Educational action research: Becoming practically critical* (pp. 31-42). New York: Teachers College Press.
- Buchmann, M. (1987). Teaching knowledge: The lights that teachers live by. *Oxford Review of Education*, 13 (2), 151-164.
- Bullough, B. V., Gitlin, A. N., & Goldstein, S. L. (1984). Ideology, teacher role, and resistance. *Teachers College Record*, 86 (2), 339-358.
- Carson, T. R. (1995). Reflective practice and a reconceptualization of teacher education. In M. F. Widden & P. P. Grimmett (Eds.), *Changing times in teacher education: Restructuring or reconceptualization* (pp. 151-162). London: Falmer.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Chayanuvat, A. & Lukkunaprasit, D. (1997). Classroom-centered research at Chulalongkorn University Language Institute. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research* (pp. 157-167). Washington, DC: Falmer.
- Connelly, M. (1972). The functions of curriculum development. *Interchange*, 3 (2-3), 161-177.
- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College Press.
- Davidoff, S. (1997). School organization development in changing political environment. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research* (pp. 100-111). Washington, DC: Falmer.
- Day, C. (1997). Working with the different selves of teachers: Beyond comfortable collaboration. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research* (pp. 190-203). Washington, DC: Falmer.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's practical knowledge: Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 44-71.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Elliot, J. (1993). *Reconstructing teacher education*. London: Falmer.
- Feldman, A. & Atkin, M. (1995). Embedding action research in professional practice. In S. E. Noffke & R. B. Stevenson (Eds.), *Educational action research: Becoming practically critical* (pp. 127-137). New York: Teachers College Press.
- Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M. C.

- Witrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 37-49). London: Macmillan.
- Friedman, V. J. (2002). Action science: Creating communities of inquiry in communities of practice. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 159-170). London: Sage.
- Gitlin, A. & Hadden, J. (1997). Educative research: Acting on power relations in the classroom. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research* (pp. 70-84). Washington, DC: Falmer.
- Goodson, I. F. (1997). Action research and 'the reflexive project of selves.' In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research* (pp. 204-218). Washington, DC: Falmer.
- Greene, J. & Southare, M. (1995, Apr.). *Participatory approaches to evaluation for supporting school management: Three case studies*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 384634)
- Grundy, S. (1982/1988). Three modes of action research. In S. Kemmis & R. Mcgart (Eds.), *The action research reader* (pp. 353-364). Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Grundy, S. (1997). Participatory educational research in Australia: The first wave-1976 to 1986. In R. McTaggart (Ed.), *Participatory action research* (pp. 125-149). New York: State University of New York Press.
- Grundy, S. & Kemmis, S. (1981/1988). Educational action research in Australia: The state of the art (an overview). In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.), *The Action research reader* (3rd ed.) (pp. 321-334). Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Hall, S. (1996). Reflexivity in Emancipatory action research: Illustrating the researcher's constitutiveness. In O. T. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 28-48). London: Falmer.
- Hart, P., Taylor, M., & Robottom, I. (1994). Dilemmas of participatory enquiry: A case study of method-in-action. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 19 (3), 201-214.
- Harrison, M. (1979). *Toward empirical based curriculum theory: A participant observation study of school-based curriculum decision-making*. Unpublished doctoral dissertation. Macquarie University. Australia.
- Harrison, M. (1981). School-based curriculum decision-making: A personal viewpoint. *Curriculum Perspectives*, 2 (1), 47-52.

- Jennings, L. E. & Graham, A. P. (1996). Exposing discourses through action research. In O. T. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 165-181). London: Falmer.
- Kemmis, S. (1988). Action research in retrospect and prospect. In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.), *The Action research reader* (3rd ed.) (pp. 27-46). Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Kemmis, S. (1996). Emancipatory aspirations in a postmodern era. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 199-242). Washington, DC: Falmer.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). Introduction. In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.), *The action research reader* (3rd ed.) (pp. 1-23). Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Kemmis, S. & Wilkisonson. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweh, S. Kemmis, & P. Weeks. (Eds.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (pp. 21-36). New York: Routledge.
- Kirk, D. (1990). School knowledge and the curriculum package-as-text. *Journal of Curriculum Studies*, 22 (5), 409-425.
- Lock, R. S. & Minarik, L. T. (1997). Gender equity in an elementary classroom: The power of praxis in action research. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research* (pp. 179-189). Washington, DC: Falmer.
- Losito, B. & Pozzo, G. (1997). The double track: The dichotomy of roles in action research. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research* (pp. 288-299). Washington, DC: Falmer.
- Mayer, M. (1997). Action research and the production of knowledge: The experience of an international project on environmental education. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research* (pp. 112-123). Washington, DC: Falmer.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner* (2nd ed). London: Kogan Page.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London:Kogan Page.
- Mezirow, J. (1981/1988). A critical theory of adult learning and education. In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.), *The action research reader* (3rd ed.) (pp. 143-156). Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Noffke, S. E. & Brennan, M. (1997). Reconstructing the politics of action in action research. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research* (pp. 63-69). Washington, DC: Falmer .

- Park, P. (2002). Knowledge and participatory research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 81-90). London: Sage.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2002). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of Human aspiration. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative Inquiry and practice* (pp. 1-14). London: Sage.
- Rosas, C. L. O. (1997). Using participatory action research for the reconceptualization of educational practice. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research* (pp. 219-224). Washington, DC: Falmer.
- Sach, J. (2000). Rethinking the practice of teacher professionalism. In C. Day, A. Fernandez., T. E. Hauge., & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers: International perspectives in changing times* (pp. 76-89). New York: Falmer.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Schuyler, P. & Sitterley, D. (1995). Preservice teacher supervision and reflective practice. In S. E. Noffke & R. B. Stevenson (Eds.), *Educational action research: Becoming practically critical* (pp. 43-59). New York: Teachers College Press.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78, 1-23.
- Soffer, E. (1995). The principal as action researchers: A study of disciplinary practice. In S. E. Noffke & R. B. Stevenson (Eds.), *Educational action research: Becoming practically critical* (pp. 115-126). New York: Teachers College Press.
- Somekh, B. & Thaler, M. (1997). Contradictions of management theory organizational cultures and the self. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research* (pp. 275-287). Washington, DC: Falmer.
- Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development. London: Open University Press.
- Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 29 (2), 109-110.
- Trumbull, D. J. (1986). Practitioner knowledge: An examination of the artistry in teaching. *The Journal of Educational Thought*, 20 (3), 113-124.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum*

Inquiry 6 (3), 205-227.

Webb, G. (1996). Becoming critical of action research for development. In O. T. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 137-161). London: Falmer.

Winter, R., Lee, J. B., Bishop, L., Maisch, M., McMillan, C., & Sobieschowska, P. (1997). The ambiguities of educational reform: Action research and competence specification in social work education. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research* (pp. 226-237). Washington, DC: Falmer.

Zeichner, K. M. & Gore, J. M. (1995). Using action research as a vehicle for student teacher reflection: A social reconstructionist approach. In S. E. Noffke & R. B. Stevenson (Eds.), *Educational action research: Becoming practically critical* (pp. 13-30). New York: Teachers College Press.

Zeichner, K. & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

Zuber-Skerritt, O. T. (1996). Introduction: New directions in action research. In O. T. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 3-9). London: Falmer.